

Dilemas y preocupaciones de las familias sobre el uso de recursos educativos digitales en la etapa de la Educación Infantil

José Peirats Chacón

jose.peirats@uv.es
Universitat de València, España

Patricia Digón Reguerio

patricia.digon@udc.es
Universidad de Coruña, España

Ángel San Martín Alonso

angel.sanmartin@uv.es
Universitat de València, España

Resumen

En el marco de una investigación en curso se presentan y analizan en este texto las visiones y valoraciones que una muestra de familias de tres comunidades autónomas distintas, Canarias, Galicia y Valencia, expresan respecto a la disponibilidad, uso, percepciones y mediaciones que hacen de los materiales y recursos digitales. Dispositivos, plataformas y aplicaciones que manejan en sus hogares, en algunos casos, como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en el sistema escolar con el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil. Las visiones y valoraciones de estas familias fueron recogidas en entrevistas de grupos focales llevadas a cabo durante el período de la pandemia y en el marco de un proyecto con opción metodológica mixta. Las evidencias extraídas del trabajo de campo y buena parte de la literatura especializada, nos sugieren que, aunque disponen de recursos digitales más que suficientes, y sus hijas e hijos se muestran hábiles y motivados, su posición ante los riesgos y beneficios del proceso de digitalización es poco estable, contradictoria, insegura, foco de conflictos familiares permanentes y con una alta necesidad de formación. Aspectos que en su conjunto perjudican notablemente el apoyo escolar que en el hogar las familias les prestan a sus hijas e hijos, en particular de la etapa de infantil.

Palabras clave

Familias; tecnologías; recursos educativos digitales; educación infantil; percepciones; usos; mediaciones; pandemia

Dilemmas and concerns of families about the use of digital educational resources in the Early Childhood Education stage

José Peirats Chacón

jose.peirats@uv.es

Universitat de València, España

Patricia Digón Reguerio

patricia.digon@udc.es

Universidad de Coruña, España

Ángel San Martín Alonso

angel.sanmartin@uv.es

Universitat de València, España

Abstract

Within the framework of an ongoing research project, this paper presents and analyses the perceptions and appreciations that a sample of families from three different Spanish regions, The Canary Islands, Galicia and Valencia, express regarding the availability, use, perceptions and mediations performed with digital materials and resources. Devices, platforms and applications they use at home, in some cases, to support the teaching and learning process carried out in schools and in the Key Stage 2 of Childhood Education. These perceptions and appreciations were gathered in focus groups interviews during the period of the pandemic and within the mentioned framework of a project with a mixed methodological option. The evidence from the fieldwork and much of the specialised literature suggests that, although they have more than enough digital resources, and their children are skilled and motivated to use them, their position regarding the risks and benefits of the digitalisation process is unstable, contradictory, insecure, a permanent source of family conflict and in need of support. Aspects that, as a whole, have a significant impact on the school reinforcement that families provide to their children at home, particularly in infant school.

Keywords

Families; technologies; digital educational resources; childhood education; perceptions; uses; mediations; pandemic

I. Introducción

La conectividad y disponibilidad de artefactos digitales en una buena parte de los hogares no ha dejado de aumentar desde la década de los 90. En las viviendas habituales con al menos un miembro entre 16 y 74 años, según el INE (2020), el 81,4% dispone de ordenador y/o tableta, el 99,4% de móvil y televisión, mientras que el 82,1% dispone de banda ancha para conectarse a Internet, si bien es cierto que en las poblaciones menores de 10.000 habitantes esta proporción desciende considerablemente. Con todo, no debemos olvidar que aún hay muchas familias desfavorecidas que no pueden acceder a estos recursos. El acceso en el hogar a estos dispositivos por parte de los menores también crece en parecidas proporciones, al tiempo que disminuye progresivamente la edad de iniciación. Las tecnologías táctiles han permitido que niñas y niños desde muy corta edad puedan manejar distintas aplicaciones y dispositivos digitales y, consecuentemente, acceder a Internet.

Ni el profesorado de las escuelas y mucho menos las familias en sus casas, permanecen ajenas a estos recursos tecnológicos. Sin embargo, el que desde la primera infancia accedan a ellos suscita no pocas dudas y bastantes preguntas entre las familias y la profesión docente a propósito de los posibles beneficios e inconvenientes que la inmersión temprana comporta en los más pequeños (Ebbeck et al., 2015; Konca, 2021), incluso “desconcierto ante la rápida sustitución de unos artefactos por otros, y la dificultad para seguir y supervisar lo que el alumnado hace con los dispositivos más avanzados” (San Martín & Peirats, 2018, p. 13). Entre los beneficios algunas investigaciones señalan la motivación, la mejora de los procesos cognitivos, la atención selectiva, el aprendizaje matemático o las habilidades lecto-escritoras tempranas (Papadakis et al., 2019), y las experiencias sensoriales múltiples y de calidad se consideran una premisa necesaria en la evolución normalizada del menor (Enireb & Patiño, 2017). En una investigación con familias estadounidenses, Vittrup et al. (2016) subrayan la opinión positiva que estas tienen sobre el acceso de sus hijas e hijos menores de seis años a los dispositivos digitales, aun considerando que va en contra de la opinión de expertos en educación y salud. Por otra parte, respecto a los inconvenientes se mencionan las posibles adicciones, riesgos para la salud física (ocular y auditiva), pérdida de sociabilidad y hábitos culturales (Lepienik & Samec, 2013). Sobre los inconvenientes enumerados, sin entrar en mayor debate, señalar que otros autores discuten el término adicción en estas edades considerando que una conducta digital, para ser una adicción, tiene que llevar consigo unas consecuencias graves para el desarrollo del o la menor (Carbonell et al., 2021).

Existe un acuerdo generalizado sobre el hecho de que los beneficios del uso de los recursos digitales están siempre asociados, tanto a unas buenas prácticas en las escuelas, como a una adecuada mediación en la familia. La familia, como principal agente socializador en estas edades (Ebbeck et al., 2015), juega un papel fundamental en la apropiación de las tecnologías por parte de las y los menores (Dias et al., 2016). Sus percepciones, actitudes y roles determinan un buen o mal uso de estos recursos en el hogar. En ese sentido, los estudios muestran que las familias se debaten entre visiones proteccionistas que apuntan a los peligros de Internet y de las tecnologías, y visiones positivas ante sus posibilidades tanto motivadoras como educativas. No sólo se destaca esta polaridad, sino que también se observan actitudes contradictorias con determinadas creencias al utilizar las tecnologías a modo de “chupete digital” para tener a sus hijas e hijos ocupados (Ebbeck et al., 2015). De todo lo expuesto se desprende la importancia del acompañamiento educativo en el uso de las tecnologías en la infancia y la necesidad de que las familias estén adecuadamente asesoradas para poder llevarlo a cabo (Grané, 2021).

El propósito de este trabajo, en cuanto al problema central, es analizar tanto el uso de recursos digitales como las percepciones y estrategias de acompañamiento o mediaciones que ponen en marcha algunas familias con sus hijas e hijos de entre 3 y 6 años. Las categorías de análisis se perfilan a partir de la revisión de estudios precedentes que facilitan la comprensión de la mediación parental en cuanto al manejo de los dispositivos y contenidos digitales entre los más pequeños.

a. Acceso y uso en la primera infancia de recursos digitales en el hogar

En estratos cada vez más amplios de la sociedad las niñas y niños nacen y crecen en hogares con equipamiento digital (Konca, 2021), de modo que experimentan desde edades muy tempranas los estímulos proporcionados por estas tecnologías (Dias et al., 2016, p. 415). Un dato que lo avala es que las y los menores de corta edad usan dispositivos tecnológicos habitualmente, dedicando a todos ellos una media de 195 minutos diarios y en mayor proporción los niños que las niñas (AIMC, 2019). Cifras superiores a las ofrecidas por Common Sense Media (Rideout, 2017) cuando se afirma que los niños de ocho años o de menor edad pasan en promedio menos de dos horas al día con dispositivos electrónicos, siendo la tercera parte con pantallas digitales. Los dispositivos móviles han fomentado el uso precoz de estos recursos porque proponen modos de interacción más emocionales que racionales. Ciertas características de estos dispositivos, como su fácil manejo, la pantalla táctil o las múltiples acciones con gestos sencillos, los hacen especialmente atractivos para el público infantil (Ebbeck et al., 2015; Papadakis et al., 2019).

Las investigaciones realizadas confirman que las tabletas y los teléfonos inteligentes son los dispositivos digitales más usados en los hogares con niñas y niños menores de 8 años, principalmente usan apps gratuitas de juegos educativos y no educativos y vídeos en Youtube (Costa et al., 2021; Papadakis et al., 2019); aunque, a medida que aumenta la edad, se va evolucionando del uso lúdico hacia el comunicativo, proceso facilitado por el crecimiento de las redes sociales (Besoli et al., 2018). Según el citado informe de AIMC en el tramo de edad de 6 a 7 años, el uso se concentra en tres dispositivos, entre los que la televisión ocupa el primer lugar y, a continuación, las niñas prefieren las tabletas y los niños las videoconsolas (en el tramo de 12 a 13 años ya se utilizan más de 5 dispositivos). Se observa también que las niñas y niños de estas edades suelen usar estas tecnologías en los espacios comunes del hogar, como el salón o la cocina, en mayor medida que en espacios de uso propio y que el porcentaje de menores que usan estos recursos solos, es similar al de aquellos que los usan acompañados de adultos (Konca, 2021).

Por otra parte, se confirma que las niñas y niños que usan habitualmente estos dispositivos aprenden de forma fácil por ensayo-error, aunque este proceso no está libre de problemas pudiendo acceder a contenido inapropiado cuando, por ejemplo, ven vídeos en Youtube de forma autónoma, quedando expuestos a los algoritmos de autocompletar y de recomendación (Dias et al., 2016). Para las y los menores, estas tecnologías son espacios de diversión y de libertad, cuando se les permite usarlas sin supervisión, y las familias son conscientes de la motivación de sus hijas e hijos hacia estos recursos (Lepienik & Samec, 2013). En la mayor parte de los estudios realizados se afirma que el acceso a internet de los escolares no es supervisado por sus progenitores (Berríos et al., 2015).

b. Creencias y percepciones de las familias respecto al acceso y uso de recursos digitales para infantil

Las creencias y actitudes que muestran las familias tienen gran importancia a la hora de determinar el acceso y uso de las tecnologías en el hogar, afectando a la cantidad y calidad de los recursos digitales presentes en los hogares, así como a sus hábitos de consumo (Dias et al., 2016; Papadakis et al., 2019). Es en ese contexto afectivo y cercano cuando los menores tienden a reflejar y copiar los modelos familiares en cuanto al uso de estos dispositivos (Konca, 2021). No obstante, se constata que las familias inseguras de sus propias habilidades tecnológicas mantienen, en muchas ocasiones, visiones negativas sobre estos recursos y, como resultado, muestran dificultades a la hora de mediar en el uso que hacen sus hijas e hijos de los mismos, inclinándose hacia estilos de mediación restrictivos. Por el contrario, las familias con mayores habilidades, y en función de su nivel socioeconómico y educativo como se verá más adelante, suelen mostrar visiones más positivas (Jiménez-Morales et al., 2020), sintiéndose más seguras y ejerciendo una mediación más activa (Dias et al., 2016). Se observa que las familias con motivaciones educativas

regulan y acompañan el uso en mayor medida que aquellos que no tienen este tipo de motivaciones (Grané, 2021; Papadakis et al., 2019).

En este proceso de mediación y acompañamiento, numerosos estudios realizados en distintos países ponen de manifiesto que el tiempo de exposición a las pantallas es una de las principales preocupaciones de las familias y uno de los objetivos prioritarios de control (Berríos et al., 2015; Grané, 2021; Konca, 2021). Se demuestra que este tiempo de exposición está determinado por el propio uso que hacen las familias de las tecnologías y por sus actitudes hacia ellas. Sin embargo, también se observa que, a pesar de que el tiempo es una de las principales preocupaciones y objetivo de la mediación familiar, muchas prácticas que se producen en el hogar parecen contradecir estas creencias, poniendo de manifiesto la falta de linealidad y la existencia de distintos factores que influyen en el uso de las tecnologías en el contexto familiar (Grané, 2021). Así, las limitaciones diarias explican muchas veces las incoherencias que muestran las familias, entre sus creencias sobre la necesidad de regular el uso y la necesidad de mantener ocupados y entretenidos a sus hijas e hijos, usando las tecnologías a modo de chupete digital (Ebbeck et al., 2015). En este sentido, conviene tener en cuenta que asociaciones de pediatría y otros organismos recomiendan evitar la exposición a pantallas hasta los 3 años, al demostrarse que el cerebro de los menores de estas edades no puede transferir la información que ven en la pantalla al mundo real y, hasta los 5 y 6 años, se recomienda que la exposición no sea de más de una hora diaria y siempre acompañado. En su último congreso (AEP, 2021), la Asociación Española de Pediatría ha advertido de una "pandemia" de problemas de salud mental originada, entre otras causas, por el excesivo consumo de pantallas en la población infantil y juvenil.

Por otra parte, las preocupaciones relativas al tiempo de exposición son insuficientes y se deben tener en cuenta otros muchos aspectos relacionados con la edad, los dispositivos manejados, el contenido consumido, el tipo de uso y la supervisión familiar empleada. Resulta curioso que las familias de las niñas y niños más pequeños consideren que ciertos problemas relacionados con el uso de las tecnologías, como el acceso a contenido inapropiado o el mal uso de las redes sociales, no son cuestiones que les afecten por el momento. Esto demuestra que, en cierta medida, muchas familias infravaloran las habilidades de los menores en el manejo de estos recursos y las consecuencias de un uso no supervisado. Como dijimos, parecen centrar su atención en restringir los tiempos en lugar de analizar y supervisar los contenidos (Dias et al., 2016); tal y como afirma Grané (2021, p. 12): "Las diferentes investigaciones ponen énfasis en que dedicar esfuerzos a mirar un reloj en lugar de interactuar con los hijos no es un sistema de educación parental eficaz."

Por lo que se refiere a las preferencias y visiones de las familias hacia la tecnología digital, distintos estudios muestran que muchas familias de niñas y niños de la etapa de infantil prefieren los recursos impresos frente a los digitales (Støle, 2018), no priorizan el juego digital frente al tradicional (Erdogan et al., 2019) e incluso ven con malos ojos el uso de pantallas en las escuelas (Grané, 2021; Papadakis et al., 2019). Pero, de forma contradictoria, también parecen mostrar una visión positiva hacia la tecnología como posible recurso de aprendizaje y la mayoría quieren apoyar a sus hijas e hijos aportando contextos tecnológicamente estimulantes en el hogar (Enireb & Patiño, 2017; Erdogan et al., 2019; Papadakis et al., 2019).

Las familias ven las tecnologías como inevitables para el futuro de sus hijas e hijos y al mismo tiempo se debaten entre los miedos, necesidades e imperativos sociales (Dias et al., 2016; Grané, 2021; Lepienik & Samec, 2013). Les preocupa la falta de ejercicio, los horarios, los problemas de sueño, el aislamiento social y las adicciones que pueden derivarse de un uso excesivo de las tecnologías, destacan lo absorbentes que pueden llegar a ser (Besoli et al., 2018; Dias et al., 2016; Ebbeck et al., 2015; Erdogan et al., 2019; Lepienik & Samec, 2013). En general, les parece complejo establecer la línea que separa un uso constructivo y uno problemático de estos recursos, como se dijo antes, creen que aprenden con las tecnologías, pero no se sienten seguros de cómo usarlas para que esto suceda (Lepienik & Samec, 2013). Así, por ejemplo, a la hora de seleccionar

apps educativas no tienen la información suficiente para hacerlo con criterio recurriendo a los comentarios de otros usuarios (Papadakis et al., 2019). Por todo esto se necesitaría implementar programas de intervención sobre mediación parental para promover un uso seguro, responsable y ético de los dispositivos tecnológicos (Berríos et al., 2015).

c. Estrategias de mediación del uso de recursos digitales

Todas estas percepciones influyen en los roles que se adoptan en el hogar a la hora de acompañar a sus hijas e hijos en el proceso de apropiación de las tecnologías, roles que a su vez definen los estilos de mediación parental. Los estudios muestran la existencia de unos tipos de mediación que comprenden desde aquellos estilos más autoritarios, centrados en el control y restricción de acceso y uso, a aquellos otros más permisivos. Dias et al. (2016) hablan de unos roles que se mueven en un continuo desde actuar como “guardianes” a hacerlo como “guías”. Las familias que muestran roles de “guardianes” llevan a cabo una mediación restrictiva enfatizando la protección frente a las tecnologías. Por el contrario, las familias que mantienen un rol de “guías” muestran un tipo de mediación basada en el apoyo y la instrucción, buscando un equilibrio entre intervenir y mantener la autonomía de sus hijas e hijos en el uso de los medios tecnológicos. En el estudio de Días et al. (2016) se analizan las mediaciones que llevan a cabo familias de cuatro países, Alemania, Bélgica, Letonia y Portugal, y se observan dos estilos de mediación: restrictivos y permisivos. Muchas familias muestran visiones negativas y actitudes pasivas, centrándose en prohibir a sus hijas e hijos el uso de las tecnologías. Otras revelan estilos permisivos, siendo ellos mismo usuarios activos. Estas familias permisivas ven las tecnologías como seguras para sus hijas e hijos y se preocupan más por ofrecer acceso a los recursos que por reflexionar sobre las consecuencias de un mal uso.

La mayor parte de las y los autores concluyen afirmando que una mediación activa centrada en la negociación, co-uso, comunicación y el apoyo educativo es fundamental para el desarrollo de las competencias digitales desde la primera infancia (Grané, 2021; Konca, 2021; Lepienik & Samec, 2013). Se defiende además la importancia de un asesoramiento por parte de los centros educativos, el cual también es reclamado por las propias familias. Se demuestra que, cuando los centros educativos integran de forma adecuada las tecnologías en las aulas de infantil, las familias muestran generalmente actitudes más claras sobre el potencial educativo de estos recursos, pudiendo situarse con más facilidad en el rol de guías y siendo capaces de analizar los contenidos, reflexionar sobre las consecuencias de uso y ayudar a sus hijas e hijos a aprender y desarrollar un uso consciente y crítico de las tecnologías (Dias et al., 2016).

Por último, también es importante mencionar el establecimiento de correlaciones entre el contexto social y material y el uso de las tecnologías. Teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, cultural y educativo de las familias parece demostrarse la existencia de brechas de mediación digital (Grané, 2021; Lepienik & Samec, 2013; Papadakis et al., 2019). Las familias con niveles económicos o educativos más altos acompañan más a sus hijas e hijos que aquellas con bajos estudios e ingresos, las cuales tienden a permitir una mayor exposición no regulada y orientada al entretenimiento (Grané, 2021). Tal y como explican Livingstone y Blum-Ross (2020), según su estudio llevada a cabo en hogares londinenses, a las familias más pobres, inmigrantes o de minorías raciales les resulta complejo y muchas veces prácticamente imposible llevar a cabo un acompañamiento que ayude a sus hijas e hijos en el desarrollo de las competencias digitales y el consumo responsable y crítico de las tecnologías, problema que se acrecienta en etapas tan tempranas como la de educación infantil.

A partir de la revisión precedente de trabajos relacionados con el problema de estudio aquí planteado, se formulan las siguientes cuestiones orientativas para el estudio de campo:

- Disponibilidad de acceso y uso en el hogar de los recursos digitales educativos y de tecnologías por parte de las hijas e hijos de entre 3 y 6 años de un grupo de familias de tres comunidades autónomas del Estado español.
- Percepciones y apropiaciones de estas familias en relación al uso educativo de los recursos digitales en el hogar.
- Estrategias de acompañamiento o mediaciones de estas familias respecto al uso de estos recursos en el hogar con fines escolares.

II. Método

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de I+D+i Infanci@ Digit@l (RTI 2018-093397-B-100) (2019-2022), diseñado en cuatro fases y desarrollado por tres equipos de investigación radicados en otras tantas comunidades autónomas (Canarias, Galicia y Valencia). En la primera fase se analizaron los recursos digitales educativos que se ofrecen para la etapa de infantil (3-6 años) en una serie de plataformas de materiales educativos *online* tanto comerciales como institucionales. La segunda se centró en identificar mediante una encuesta las visiones y opiniones que sobre los recursos digitales educativos posee el profesorado de este ciclo, así como las personas adultas tutores del alumnado, además de la realización de grupos focales con familias. En la tercera se realizan varios estudios de casos en aulas de infantil para conocer la práctica de uso de estos recursos. La cuarta y última tiene como objetivo la concreción de una guía o protocolo dirigido a profesorado y familias con recomendaciones de buenas prácticas de uso de estos recursos en el aula y en el hogar. De modo que puede afirmarse que la metodología de investigación aplicada en el proyecto es mixta, pues se combinan instrumentos de recogida y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

a. Participantes

En este artículo se recogen los resultados del segundo estudio, y en concreto en la información extraída a partir de tres grupos focales con familias de las comunidades autónomas que participan en el proyecto. El grupo focal, como un tipo de entrevista grupal, tiene como objetivo que los participantes discutan sobre un tópico que todos comparten en sus vidas. Se busca favorecer la interacción entre ellos con el fin de desvelar aquellas cuestiones más ocultas que tienen que ver con sus creencias, normas y valores (Parker & Tritter, 2006, p.24). Las y los investigadores animan esos diálogos y están atentos a esas interacciones (Kitzinger & Barbour, 1999). En nuestro estudio, estos grupos focales nos ayudan a desvelar, tanto aquellos aspectos más visibles relacionados con las prácticas de uso de dispositivos tecnológicos y recursos digitales en el hogar, como aquellas cuestiones que subyacen y que tienen más que ver con las motivaciones, creencias, percepciones, preferencias, normas y valores que sostienen las familias sobre los recursos educativos digitales y sobre las tecnologías en general. Se parte de unas preguntas abiertas planteadas por las y los investigadores y se busca estimular el debate (Barbour, 2013).

La selección de los participantes se llevó a cabo por conveniencia, pero teniendo en cuenta varios criterios: que hubiese representación tanto de mujeres como de hombres; que las familias tuvieran escolarizados a sus hijas e hijos en la etapa de educación infantil de entre 3 y 6 años y en centros educativos tanto de titularidad pública como privada, ubicados tanto en zonas rurales como urbanas. Los grupos focales se llevaron a cabo a través de videoconferencias en el mes de noviembre del 2021, aún en periodo de pandemia. Participaron al menos dos investigadoras o investigadores en cada grupo y se siguió un guion abierto que ayudó a orientar la discusión permitiendo adaptarse al hilo del debate (ver Tabla1.).

Fuente	Código	Descripción	Ejemplos de preguntas
Grupo focal Galicia (1)	MadreG1	Grupo de discusión con guion de preguntas semiestructuradas llevado a cabo por videoconferencia en noviembre de 2021 01:38:57.500	¿Qué preferís, que en la escuela de vuestros niños y niñas utilicen materiales didácticos digitales o materiales didácticos impresos? ¿Qué os parece que es más oportuno? ¿Creéis que los recursos tecnológicos pueden aportar algo diferente que no aportaran antes otros materiales, como impresos, manipulativos...? ¿Qué?
	MadreG2		
	MadreG3		
	MadreG4		
	PadreG1		
Grupo focal Valencia (2)	MadreV1	Grupo de discusión con guion de preguntas semiestructuradas llevado a cabo por videoconferencia en noviembre de 2021 01:29:39.260	¿Creen que sus hijas e hijos muestran una mayor motivación a la hora de realizar las tareas o actividades cuando las tienen que llevar a cabo con materiales didácticos digitales? ¿O piensan que más bien los distraen? ¿Cómo valoran que el profesorado esté comenzando a utilizar cada vez más materiales didácticos digitales? ¿Qué dispositivos tienen en el hogar? ¿Cuáles son los más utilizados por sus niños y niñas pequeños?
	MadreV2		
	MadreV3		
	MadreV4		
	PadreV1		
Grupo focal Canarias (3)	MadreC1	Grupo de discusión con guion de preguntas semiestructuradas llevado a cabo por videoconferencia en noviembre de 2021 01:39:25.640	¿Vosotros creéis que las familias deben ser asesoradas por el centro educativo, sobre los temas, sobre el uso de la tecnología? ¿O no creéis que sea necesario? ¿Usáis recursos digitales educativos con vuestras hijas e hijos en casa? Si es así ¿qué criterio seguís para seleccionarlos?
	MadreC2		
	MadreC3		
	PadreC1		
	PadreC2		

Tabla 1. Fuentes de datos y ejemplos
Nota. Elaboración propia

Los participantes dieron su permiso para colaborar en el estudio, además conocieron con antelación el guion y se acordó el lugar y fecha de realización. Cabe recordar las dificultades que generó llegar al consenso debido a las restricciones derivadas de la pandemia. Las y los investigadores les ofrecieron la información pertinente relacionada con los objetivos del mismo, el procedimiento, la protección de su privacidad y confidencialidad y la diseminación de los resultados.

b. Procedimiento de realización

Una vez discutida y acordado tanto el formato de las sesiones se procedió por distintos medios a establecer los contactos con los agentes. Los grupos focales fueron grabados en vídeo mediante el *software* con el que se llevaron a cabo las videoconferencias. Posteriormente se transcribieron las

grabaciones y se llevó a cabo la anonimización de los datos para su análisis con el programa ATLAS.ti 8. Con este programa se realizó la codificación y categorización (Hwang, 2008). El procedimiento seguido fue la selección gradual mediante la adaptación continua a los datos y el seguimiento de procesos de codificación, interpretación secuencial y categorización (Flick 2009). Se aplicó un proceso deductivo-inductivo para definir categorías y subcategorías (Miles et al., 2014). De acuerdo con los fines del estudio, el proceso de construcción de los guiones para los grupos focales, en coherencia estrecha con las dimensiones de los cuestionarios a profesorado y familias, se desarrolló a lo largo de varias semanas, articulándose mediante reuniones *online* e intercambio de documentos en el espacio web del grupo. Una vez elaborados y revisada la literatura, se definieron unas categorías y subcategorías previas como “comparación entre recursos digitales educativos y recursos impresos”; “valoración sobre los recursos digitales educativos”; “uso de recursos digitales educativos y tecnologías en general durante el confinamiento”; etc. Sin embargo, el proceso de codificación inicial produjo nuevas categorías y subcategorías de análisis que fueron extraídas de forma inductiva como, por ejemplo, “habilidades de uso”; “menores *influencers*” o “adiciones” (ver Tabla2.). Estas categorías y subcategorías nos permitieron identificar una serie de tópicos relacionados con el uso de recursos digitales educativos y tecnologías en general que llevan a cabo niñas y niños de entre 3 y 6 años en sus hogares, y las percepciones y procesos de mediación que ponen en marcha sus familias (ver Figura 1.).

Categorías	Subcategorías	Código	Ejemplos de evidencias
Valoración-opinión	Recursos digitales	MadreG 1	“Creo que sí, que sí que los motiva, nosotros, por ejemplo, cuando fue el confinamiento, eh... teníamos que trabajar, tanto el padre como yo, eh... desde casa, entonces teníamos muy poco tiempo para dedicarle a los niños, con lo cual tuvieron que estar bastante tiempo solos, con tele, etcétera. Eh... al pequeño el colegio no le mandaban nada para hacer y solo quería pintar, colorear, no quería aprender nada más. Entonces en nuestro caso, lo que hicimos fue suscribirlo a una plataforma, eh... era para aprender matemáticas, era simplemente dedicarle 15 minutos diarios, y al final esos 15 minutos pues tenían unos juegos para hacer y sí que estaba muy motivado con... sobre todo por el tema de la recompensa de los juegos al final, sí que vi que en ese aspecto sí que aprendió.” 00:35:16.900- 00:36:10.000
Recursos digitales educativos	Motivación	MadreG 3	“A la mía, le gustan bastante las aplicaciones de... de puzzles. Eh... juegos de puzzles Y luego los de Memory, bueno, procuro que, ya que coge la tableta, pues que utilice esas, [...] le gusta bastante, y hacer puzzles... y eso, jugar a juegos de, de memoria de estos que levantas las cartas y tienes que buscar las parejas.” 01:02:50.400- 01:03:11.600

Recursos educativos	Aportaciones de las familias	MadreV 1	"Entonces en el centro en mi hija tienen varias apps, todas gratuitas, por tanto, no supone ningún coste económico para los padres. Eh... Y, por ejemplo, en el caso de mi hija tiene una... Una que es como de control del alumno. [...] La que es como un, padres-profesores eh... es el ClassDojo, el que decía Padre2V. Luego tiene otra para matemáticas, otra para los libros de lectura."
Recursos digitales educativos	Recursos digitales aula		
Docente-aula-centro	Costes		00:20:54.770- 00:21:25.280
Factores económicos	Aportaciones familias		
	Recursos digitales educativos		
	Aula		
Uso tecnologías hogar	Recursos digitales utilizados	MadreC 3	"Yo, por ejemplo, el YouTube Kids, que es el que yo le puse los controles y el que tengo seguro se los doy al libre albedrío, le doy la tableta a una y el móvil a la otra."
Papel familias			00:16:16.880- 00:16:25.670
Uso tecnologías hogar	Normas de uso		
	Tiempo	MadreV 2	"Vale, pues yo soy la mala madre que le deja ver vídeos de YouTube, mi hijo... de todas maneras, mi hijo tenemos un sistema de recompensa con un... juegos de estos de moneditas de lavar el león y no sé qué con una tableta. Él tiene tableta, pero también porque las dificultades que tiene necesita trabajar muchas apps con tableta y... Bueno, tiene, tenemos el control. Yo tengo el <i>family control</i> en el móvil y entonces él no puede acceder... Lo tengo muy limitado y el tiempo también se lo tengo marcado, cuánto tiempo puede estar con... Cuando no estamos trabajando algo de lo que tenemos que trabajar, bueno se la dejo solo, vamos a ver para que me entendáis, o sea lo he dejado solo que está viendo YouTube Kids o algo. Él tiene un tiempo con la tableta ...se apaga y se va a dormir y punto."
			00:56:14.450- 00:57:11.930
		MadreV 3	"A ver, mis hijos, pues vídeos de YouTube y Tiktok y juegos en el móvil y de todo demasiado más de lo que quisiéramos. Intentamos controlar con premios. Eso lo... El tiempo que se gana, pero siempre, siempre nos pasamos eh, siempre. Yo creo que lo utilizan más de lo que quisiéramos, por mucho que controlemos, eh, también tenemos el control parental y todas esas cosas, pero a la que te das cuenta es que es muy complicado esto de controlar tanto, eh. Y yo que trabajo en esto y vivo de esto, pues en tono el mea culpa muchas veces y me doy cuenta que nuestra vida nos impide muchas veces hacer el seguimiento que deberíamos, ¿vale? Entonces muchas veces por comodidad, les dejamos que jueguen un ratito más y cuando me doy cuenta digo: "¡madre mía, pero si eran 10 minutos y llevan una hora!" ¿Sabes? Y eso, no sé si los demás, pero a mí me pasa y lo tengo que, que asumir. Pero bueno, no podemos hacer nada más, ¿vale?"
			00:59:31.150- 01:00:31.060

Tabla 2. Categorías, subcategorías y ejemplos
Nota. Elaboración propia

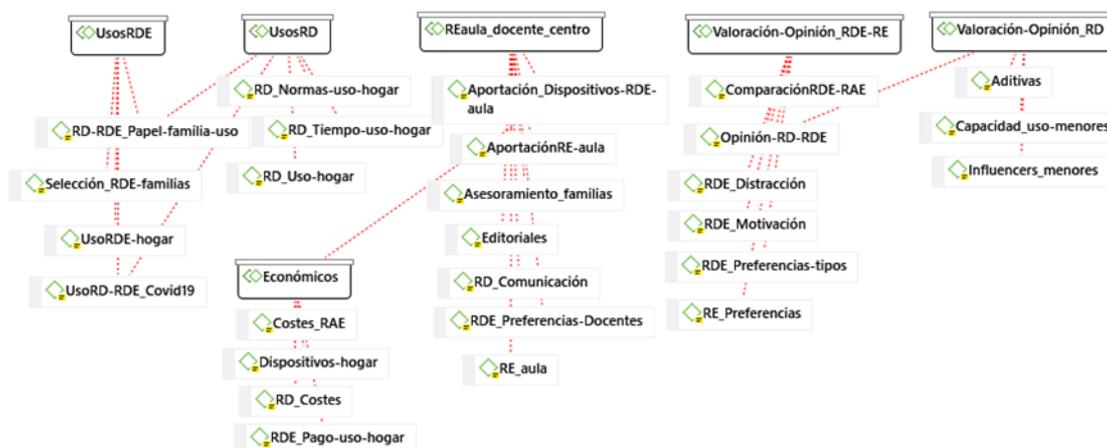


Figura 1. Red de categorías y subcategorías creada con ATLAS.ti 8 de elaboración propia

III. Resultados

En lo que sigue se recogen las evidencias y testimonios más relevantes relativos a las tres cuestiones de investigación planteadas más arriba. Queda para la parte de discusión el contraste de todas ellas con las aportaciones previas de los estudios revisados.

a. Acceso y uso de recursos digitales educativos y de tecnologías en el hogar

Las familias participantes en los grupos focales son un ejemplo de los contextos digitales en los que crecen las niñas y niños en la actualidad, con hogares en los que es común la presencia de varios dispositivos. Todas las familias entrevistadas, salvo una, disponían de ordenadores, televisores (Smart Tv), tabletas y teléfonos inteligentes en sus casas. La familia que afirmaba tener pocos dispositivos, en concreto un ordenador y un teléfono inteligente, mostraba unas visiones muy críticas ante las tecnologías, habiendo tomado de forma consciente la decisión de limitar su presencia en el hogar (MadreG5, 1:85, 01:16:49.000). En el caso de las demás familias la presencia de recursos tecnológicos en sus casas era abundante y, aunque en general afirmaban que sus hijas e hijos no tenían dispositivos propios, sino que compartían los suyos, algunas se referían a las tabletas de sus niñas y niños.

Las familias explicaban que sus hijas e hijos usaban principalmente la televisión y las tabletas, aunque también comentaban que les dejaban utilizar sus móviles, sólo una familia mencionaba que a su hijo le gustaba usar el ordenador (MadreC1, 3:92, 01:06:38.352). Con estos dispositivos llevaban a cabo principalmente tres tipos de actividades, ver dibujos animados en YouTube y en la Smart Tv, ver otro tipo de vídeos en YouTube, jugar con *apps* para tabletas, y ver y hacer fotos con el móvil:

Yo solo lo uso para ponerle dibujos cuando me voy a trabajar y que no llore... el resto no se usa en mi casa... Me gusta que juegue con plastilina, que juegue con... eh, los bloques, los legos le encanta y le encanta jugar con la pizarra, le encanta y, poco más... muñecas y la tablet es solo para eso. (MadreG4, 1:15, 00:26:02.200)

Sobre la función que cumplían estos recursos era principalmente de entretenimiento salvo en algún caso en el que empleaban *apps* con fines educativos o alguna plataforma de actividades educativas (MadreG1, 1:26, 00:35:16.900; PadreG1, 1:64 01:03:22.400).

En cuanto al tiempo, varias familias afirmaban que durante la semana sus hijas e hijos usaban

regularmente los recursos tecnológicos entre media hora y dos horas diarias, y el fin de semana algunos las usaban algo más (MadreG2, 1:70, 01:07:16.400; MadreG3, 1:75, 01:09:52.700). En algún caso, el uso no era regular y dependía de las ocupaciones del adulto (PadreG1, 1:71, 01:07:54.400, MadreG2, 1:73 01:09:23.800, MadreG2, 1:74, 01:09:38.500). Todos explicaban que durante el confinamiento el tiempo de uso aumentó.

Por otra parte, las familias también consideraban que a sus hijas e hijos les gustaban mucho estos recursos, y además de gustarles se mostraban habilidosos a la hora de usarlas:

(...) en mi caso lo que más gusta a mi hijo es el Smart Tv, de hecho, la aprendió a usar antes que yo. Empezó ensayo error, ensayo error. Ella busca YouTube sola, usa Netflix. Eh... la verdad es que tengo miedo porque me han dicho que de repente usa cualquier.. Después mi móvil, a veces se lo presto cuando va en el coche y también lo sabe, lo sabe usar bastante bien. Es nativa digital, sabe sacarse *selfies* se los saca a sí misma, además, con posturas que no sé dónde las ha sacado y eso ya con 5 años, maneja YouTube... (MadreC2, 3:6, 00:06:08.590)

Pero todo el uso, hacer *scroll* y 'ah, por aquí, si me meto aquí, si le doy a este botón, entro del canal de cierta persona que tiene más capitulitos que me gustan ver', eso lo saben hacer perfectamente. (PadreC2, 3:13, 00:13:04.330)

Sólo una familia afirmaba que a su hija no le gustaba la tableta (MadreC2, 3:6, 00:06:08.590).

Al abordar la selección de recursos, mencionaban que las decisiones las tomaban ellos, por ejemplo, controlando las descargas y, además, salvo en un caso, se inclinaban por los recursos gratuitos. En el caso del uso de vídeos de YouTube mencionaban que, en ocasiones, seguían las recomendaciones:

Yo, por ejemplo, todos los juegos que tiene la tableta de la niña se los he descargado yo. No la dejo a ella descargárselo, eso tienes un código y entonces yo elijo los juegos y pues elijo juegos pues didácticos, aprender palabras, cuidar al muñequito, cosas que yo vea, que sean de entretenimiento y que me gusten particularmente a mí. Tú sabes más, pero en principio esos son los criterios que yo utilizo. (MadreC3, 3:40, 00:29:08.730)

Por otra parte, destacar que alguna familia mencionaba que habían seleccionado un recurso para usar en el hogar porque se utilizaba en el colegio:

Yo ya lo dije, fue por culpa del cole, por los materiales didácticos del cole y en esa parte de Bailarías y después por, por buscar con él en los dispositivos y... (MadreC1, 03:45, 0:32:50.410)

Sí yo igual, el cole, por ejemplo, el Luli Pampín, ¿lo conoces? (MadreC3, 3:46, 00:33:02.680)

Los recursos digitales educativos, salvo en algún caso, no parecía que estuviesen muy presentes en las aulas donde estaban escolarizados sus hijas e hijos, varios señalaban la edad del docente como un factor determinante:

(...) también depende un poco, de la edad del profesor..., en el caso de mi hijo de infantil su profesora, es una persona mayor, ya casi a punto de jubilarse, que no domina mucho la tecnología, y tampoco la emplea en la clase. En cambio, con mi hijo mayor, en cuarto de primaria pues sí, el profesor es joven y usa mucho la tecnología. (MadreG1, 1:32, 00:44:32.600)

Sólo dos de las familias afirmaban que en el aula de sus hijas e hijos se utilizaban recursos digitales, una de ellas mencionaba que se utilizaban aplicaciones gratuitas para gestión de aula, para aprendizaje de las matemáticas o para cuentos (MadreV1, 2:35, 00:20:54.770). Por otra parte, aunque algunas comentaban que los docentes se apoyaban en recursos digitales para comunicarse con ellos, usando por ejemplo grupos de mensajería (MadreG5, 1:55, 00:58:12.900;

MadreV3, 2:108, 01:07:37.460), otros criticaban la falta o mala comunicación existente, especialmente durante el confinamiento (MadreV4, 2:97, 01:02:40.190):

Si tuviéramos una única herramienta no haría falta utilizar cuatro o cinco... Entonces, por una parte, es eso, tener mejores recursos que, que permitan hacer eso. Y también falta formación de los profesores en cuanto a cómo hacer uso de estas tecnologías para comunicarse con las familias... (PadreV2, 2:111, 01:09:03.230)

A pesar de que afirmaron que la situación de confinamiento supuso un antes y un después, incrementando el uso de los recursos tecnológicos en sus hogares, también consideraban que los docentes no habían organizado las clases adecuadamente de forma virtual con recursos digitales para trabajar desde el hogar. Sólo una de las familias explicaba que en el aula de sus hijos sí se usaban bastantes recursos tecnológicos y comentaba que durante el confinamiento organizaron diariamente clases virtuales (MadreV1, 2:100, 01:03:41.970). En general, las familias criticaban cómo se afrontó la situación de confinamiento desde la escuela:

Durante el confinamiento, sólo colgaban algún enlace, pero las actividades no se hacían de manera digital, eran para imprimir, no eran actividades propiamente digitales. (PadreG1, 1:51, 00:55:29.100)

(...) en nuestro caso, la verdad es que la profesora sí nos mandaba cosas para hacer en casa, pero eran sobre papel... (MadreG4, 1:100, 01:29:12.600)

(...) pues nosotros igual, la profe hacía un vídeo diario con una actividad que podíamos hacer juntos... Pero siempre era un trabajo para hacer manual, manipulativo vaya. (MadreG5, 1:102, 01:30:06.700)

Pues en nuestro caso, nos enviaron un enlace eh... de Google drive, con un montón de recursos todo infantil, estaban todos los recursos mezclados de tres, cuatro y cinco años. Entonces era un poco caótico buscar entre tantísimo material algo que fuese adecuado para trabajar con él. (MadreG1, 1:103, 01:31:11.300)

...me voy a quedar con lo positivo, de entrada, que es que nos pongamos las pilas en cuanto a la educación y de manera digital para los niños, porque vamos, la pandemia demostró que no es que no estuviéramos preparados, es que éramos un cero a la izquierda. (MadreV4, 2:128, 01:21:50.860)

b. Percepciones y apropiaciones de las familias

En el apartado anterior vimos que los resultados de los grupos focales apuntan a la existencia de hogares digitales y a un uso de estos recursos con fines principalmente de entretenimiento. Las familias participantes mostraron que establecían ciertas normas de uso, las cuales se basaban principalmente en limitar el acceso y sobre todo el tiempo. Algunos usaban controles parentales:

Bueno, en nuestro caso normas como tal, tampoco, el niño lo que hace básicamente es ver la tableta en casa, ...pero no tiene una norma como tal más allá de que, un tiempo limitado, dentro de lo razonable, y la tele si la quiere ver, algún dibujo en particular, o algo pues, siempre lo pide... (PadreG1, 1:92, 01:20:09.300)

En cuanto a este tiempo de uso algunas familias afirmaban que a veces se les iba de las manos y comentaban que la imposición de normas en cuanto al tiempo era motivo de conflicto:

(...) cuando ve los dibujos es como... cuando acaba eh, a veces, incluso, tiene rabietas de, que duran más que lo que duró el episodio, ... (MadreG5, 1:21, 00:27:12.200)

A ver, mis hijos, pues vídeos de YouTube y Tiktok y juegos en el móvil y de todo demasiado más de lo que quisiéramos. Intentamos controlar con premios. Eso lo... del tiempo que se gana, pero siempre, siempre nos pasamos, siempre. Yo creo que lo utilizan más de lo que quisiéramos, por mucho que controlemos, también tenemos el control parental y todas

esas cosas, pero a la que te das cuenta es que es muy complicado esto de controlar tanto... pues entono el *mea culpa* muchas veces y me doy cuenta que nuestra vida nos impide muchas veces hacer el seguimiento que deberíamos, ¿vale? Entonces muchas veces por comodidad, les dejamos que jueguen un ratito más y cuando me doy cuenta digo: 'madre mía, pero si eran 10 minutos y llevan una hora!'. (MadreV3, 2:95, 00:59:31.150)

Por otra parte, algunas familias las usaban como recompensa y como castigo:

(...) el tiempo de tableta del fin de semana, ...tienen que ganarlo durante la semana, entonces tenemos un sistema de, de castigo, digamos, que, si se portan mal, cada vez que se porten mal, llevan un palito, si al final de semana tienen tres palitos, no hay tableta. (MadreG1, 1:90, 01:19:13.600)

'Tú te portas bien, recoges eso', yo la premio con lo que más le gusta. Pues eso digo. Venga pues media horita y después ya me cuesta. Siempre es un poquito más de media horita, porque vas quitándoselo poco a poco, pero funciona y yo creo que no los podemos hacer burbuja. (MadreC3, 3:25, 00:19:28.180)

Todas las familias mostraban miedos e inseguridades señalando lo absorbentes que eran, lo que podía hacer que cayesen en adicciones:

(...) por ejemplo, mi hija en ese sentido, ... podría verse 6 horas de Elena de Ávalor, sin ningún problema, si yo no se lo quito. (PadreC1, 3:70, 00:49:03.660)

(...) Porque para mí una cosa que me preocupa, sobre todo las pequeñas es el comportamiento adictivo. Es decir, los críos con la tableta, tienen esa gratificación instantánea de 'ahora veo lo que quiero' y tal..." (PadreC2, 3:106, 01:27:30.360) Dopamina... (MadreC3, 3:110, 01:30:20.620)

Algunas familias mencionan que les preocupaba la publicidad y los *influencers*:

Hay un tema bastante importante, que mientras aparece no nos damos cuenta, que es el tema de la publicidad y a los niños se lo meten desde muy pequeños tanto el YouTube Kids... Hay muchísimas aplicaciones juegos que directamente les están metiendo publicidad por los laditos. (PadreC2, 3:27, 00:22:13.330)

(...) opino como PadreC2...por ejemplo Las Ratitas, son unas niñas que los padres se han hecho ricos a costa de servir vídeos de YouTube. Entonces se ve como cuando empezaron a hacerlo ellas eran muy pequeñas, vivían en un piso pequeñito y ahora viven en una mansión en Andorra. Pero es que además los proveedores de juguetes le regalan todos los juguetes habidos y por haber... Y yo le he preguntado a mi hija: '¿Por qué esas niñas tienen eso?' Dice mami, porque 'ellas son guays, ellas son guays, y tienen todos esos juguetes', entonces yo le tengo que explicarle, tengo que dar la explicación, al cabo de, 'no, ellas no son guays, lo que pasa es que...' y le tengo que dar una explicación acorde a lo que ella ve para ella no, no sientan... (MadreC2, 3:99, 01:13:22.290)

En general, las familias participantes en este estudio parecían tener unas opiniones más negativas que positivas hacia recursos tecnológicos. Enfatizaban que en la primera infancia su uso debía ser muy limitado, priorizaban el juego tradicional (PadreC2, 3:58, 00:39:31.230) y consideraban que el confinamiento fue realmente negativo por incrementar el uso de las tecnologías:

Comparto con vosotros esa preocupación por las adicciones de los niños, sobre todo el tema de la tableta. Con respecto al material didáctico pienso que, en esta edad, es totalmente prescindible, ¿no? Es cierto que en primaria hacen muchas tareas en el ordenador y bueno, es necesario, pero, desde luego, los niños tan pequeños no [...] la parte lúdica sí, pero siempre que sea algo, eh, eso, muy temporal y no abusar, claro. Desde luego mejor que jueguen con cualquier otra cosa, menos con pantallas. (MadreG3, 1:23, 00:31:27.800)

Yo también intento evitar todo lo que es la tecnología, en la medida de lo posible, aunque que a veces, resulta bastante complicado porque, bueno, hay momentos en que... se necesita... que estén un poco enredados, entonces pues, se les pone un poco la tele o... bueno, un poco la tableta, ... procuro que, sobre todo, que jueguen con juguetes para que desarrollen la imaginación, ... noto que cuando juegan un poco con la tableta o ven un poco la tele, le causa mucha adicción, e quiere más, quiere más, entonces, procuro evitarlo.” (MadreG1, 1:16, 00:26:32.200)

A la vez y en general, la mayoría parecía entender que la presencia de dispositivos digitales en la escuela y en el hogar es importante ya que sus hijas e hijos necesitan familiarizarse con las tecnologías para su futuro:

(...) al final la sociedad tiende hacia lo digital. Entonces, cuanto antes les vaya picando un poco la curiosidad por, también todo el tema, pues el tema de, eso, recursos digitales... Un poquito que estén familiarizados con el uso de tabletas, de móvil, de ordenador. (PadreV1, 2:64, 00:37:50.180).

Valoraban que el profesorado mostrase competencias en el uso de los recursos digitales (MadreV2, 2:71, 00:42:03.340) y señalaban que se debían dar ayudas a las familias que no pudiesen acceder estos recursos para evitar la existencia de brechas digitales (PadreV1, 2:66, 00:38:49.370; MadreV4, 2:67, 00:39:31.410). Las familias participantes reclamaban asesoramiento desde los centros educativos, aunque, en algún caso y de forma proteccionista, se pedía apoyo para mantener el control de uso más que para poner en marcha mediaciones activas con sus hijas e hijos:

Entonces sí es bueno que una charla orientativa en los colegios para que sepan los padres todos... las herramientas que puedan tener a mano para ayudar a sus hijos que no vean contenido desagradable o muy mayores para su edad, por ejemplo. (MadreC2, 3:17, 00:14:36.290)

Sólo una familia hablaba de evitar los posicionamientos proteccionistas y apostaban por orientar a los niños y niñas hacia la cultura del disfrute de las oportunidades que ofrecen los nuevos medios digitales. Y lo planteaban en los siguientes términos:

A mí me parece bien esa actitud defensiva, pero, pero yo creo que a mí me gustaría más, ... no como si fuera una especie de enfermedad... Yo creo que lo que debería haber es una cultura del disfrute de sus medios también, ¿sabes? Todo lo contrario.” (MadreC1, 3:19, 00:15:44.010)

Manifestaban, en general, una aceptación hacia los recursos digitales que son propios del momento actual, sin embargo, su valoración pedagógica no era tan unánime, al menos para estudiantes tan pequeños como los que forman la muestra de nuestro estudio. Como vemos, es una posición ambivalente que se ha de tener muy en cuenta, especialmente por parte del profesorado cuando recomiendan tareas que van a requerir estos dispositivos. Entre otros motivos, porque si las familias no comparten la valía pedagógica de determinados recursos, no se implicarán como debieran en el apoyo y mediación en las tareas escolares de los más pequeños.

c. La mediación de las familias con los recursos digitales

El papel que realizaban y las estrategias de mediación articuladas se centraban, como se viene explicando, en limitar los tiempos, pero también controlar el posible acceso a contenidos inapropiados. Sin embargo, el acompañamiento parecía ser más de vigilancia que de mediación activa y algunas familias decían abiertamente que les dejaban a sus hijas e hijos usar los recursos tecnológicos solos:

Yo eh... si son puzzles la puedo dejar un poco sola, si no estoy con ella, eh, si lo que ve es

sobre todo en el móvil, porque televisión no me preocupa...pero el móvil...para que no vea cosas que no puede ver, claro..., porque si no, me entra en una página... (Madre 2G, 1:65, 01:04:48.800).

En mi caso, sí que los dejo solos, bueno tengo control parental para, bueno, impedir un poco que, que no entren en cosas que non deben y sí que, de vez en cuando, me asomo para ver que están haciendo, para asegurarme de que no están en nada malo. (MadreG1, 1:68, 01:05:52.900)

Por ejemplo, yo en el caso de mi mujer, le bloquea muchos canales del YouTube Kids, si había uno de una niña rusa, que aquello era una publicidad encubierta... venía con la cajita nueva yo qué sé, de la Barbie, de lo que fuera, la abría allí..., y mi hija 'no yo quiero ese juguete'... (PadreC2, 3:103, 01:16:36.450)

Entonces que ahí es donde veo porque, claro eso significa que tú tienes que estar revisando de antemano todo lo que van a ver. Porque yo no tengo tiempo para eso. (PadreC2, 3:105, 01:17:22.710)

Sólo en algún caso parecía haber cierto tipo de acompañamiento y mediación más activa como ver películas juntos (PadreC2, 3:57, 00:38:32.490) o compartir distintas actividades a partir del visionado de vídeos en YouTube:

(...) aprendiendo a pintar acrílicos con tutoriales... Hemos aprendido a hacer yoga también para niños, hace unas posturas una maravilla, una elasticidad eh... Muchas recetas, sobre todo durante el confinamiento. Hemos aprendido a cocinar recetas infantiles... los materiales, en concreto, que sean didácticos, eh... específicamente diseñados para esto." (MadreC2, 3:42, 00:30:38.130)

En el caso de una familia es importante señalar que, de forma más crítica, procuraban analizar con sus hijas los modelos de negocio de las niñas *influencers* Las ratitas (MadreC2, 3:99, 01:13:22.290)

Sobre los recursos educativos que creían que se debían utilizar en las aulas de infantil, en general las familias mostraban su preferencia por los impresos y manipulativos y entendían que, en estas edades, los recursos digitales debían servir sólo de apoyo, por ejemplo, hablaban de que se usaran vídeos como complemento o refuerzo:

Vamos a ver, yo, en el aula prefiero que trabajen con material impreso, sobre todo porque son niños muy pequeños, tienen que trabajar la motricidad... escribir, desarrollar esas habilidades con papel. Sí veo adecuado que usen algún material didáctico digital, por ejemplo, que les pongan vídeos para complementar lo que les están enseñando, pero básicamente sí que me gusta más que sea impreso. (MadreG1, 1:1, 00:10:41.100)

(...) opino lo mismo, digamos que me parece bien la presencia, siempre que sea un complemento y muy equilibrado. Desde luego, los dibujos para entretener y cosas de esas que se utilicen así, con bastante frecuencia, en infantil, por ejemplo, me parece una locura. (MadreG5, 1:4, 00:11:23.900)

Algunas familias entendían que los recursos digitales en las aulas de infantil no tenían muchas ventajas frente a los analógicos, pero otros señalaban aspectos que sí veían como ventajosos, como la posible actualización, la inmediatez (PadreG1, 1:10, 00:18:29.200), la posibilidad de apoyar explicaciones con información audiovisual, la portabilidad, la retroalimentación o la interactividad (PadreV2, 2:42, 00:24:31.760; MadreV2, 2:41, 00:23:51.670; PadreV2, 2:43, 00:24:56.090). Otros también consideraban que el hecho de que los recursos digitales sean tan motivadores ya es una ventaja frente a lo analógico (Madre3V, 2:45, 00:25:49.310).

Sólo algunas familias opinaban que debía haber un equilibrio y cuestionaban la poca presencia de recursos digitales en las aulas de sus hijas e hijos (PadreV1, 2:13, 00:08:40.190, MadreV3, 2:9,

00:07:03.460). Además, comentaban que, en muchos casos, los recursos digitales que se usaban eran simplemente una réplica de los impresos, pero en formato digital, (PadreV2, 2:21, 00:12:18.930, MadreV2, 2:33, 00:19:45.940) y cuestionaban los libros de texto digitales y las editoriales (MadreV2, 2:41, 00:23:51.670).

Con todo, a pesar de las visiones negativas que muchas parecían defender, la mayoría de las familias entendían que con los recursos digitales sus hijas e hijos aprendían y que les resultaban motivadoras. Consideraban que, aunque sí podían distraerles, todo dependían del uso y control que se ejerciese (PadreV1, 2:53, 00:30:12.950). Así, algunas familias hicieron referencia a recursos educativos digitales que usaron durante el confinamiento.

(...) cuando fue el confinamiento, eh... teníamos que trabajar, ... desde casa, ...el pequeño... no quería... desde el colegio no le mandaban nada para hacer en casa, solo quería pintar, colorear, no quería aprender nada más. Entonces ...lo subscribimos a una plataforma para aprender matemáticas, era simplemente dedicarle 15 minutos diarios, ... y sí que estaba muy motivado con... sobre todo por el tema de la recompensa de los juegos al final, sí que vi que aprendió un poco. (MadreG1, 1:26, 00:35:16.900)

(...) nosotros lo que utilizamos fue a través de la profesora de mi hijo, utilizamos Kahoot que justo esa, ese momento de gamificación de ese ranking, esos puntos, a ver quién, quién está primero quién está segundo. Y sí que es verdad que por esa parte les gustó mucho, la verdad." (PadreV1, 2:28, 00:16:32.150)

De las aportaciones de las familias no se desprende que exista un patrón más o menos claro de cómo realizan la intermediación con sus hijos e hijas en cuanto a las tareas escolares con los recursos digitales. Las variantes van desde el acompañamiento durante el visionado de un vídeo o la ejecución de un videojuego, hasta el bajarle la aplicación a la tableta para que luego ellas y ellos puedan continuar realizando la tarea porque tienen activado el control parental. En la medida que se carece de un patrón más o menos uniforme, las niñas y niños quedan supeditados a la naturaleza de la interacción que estos nuevos dispositivos digitales les proponen a los usuarios: una relación individualizada.

IV. Discusión

Si partimos de la primera cuestión de investigación planteada más arriba, disponibilidad de dispositivos digitales en el hogar, señalamos que son suficientes. Al menos en los entornos socioeconómicos a los que pertenecen las familias estudiadas, se observa que tienen unos niveles de equipamiento más que aceptables, disponiendo de ordenadores, televisores (Smart Tv), tabletas y teléfonos inteligentes. Con estos dispositivos sus hijos e hijas pueden atender las demandas que se les hacen desde el centro escolar, aunque algunas familias reconocen que la conectividad de acceso a Internet no siempre es lo fluida que debería. Con todo, en este estudio también se muestra la preferencia de las niñas y niños por la televisión y las tabletas e incluso los teléfonos móviles en lugar de los ordenadores, como también señalan Costa et al. (2021) y Papadakis et al. (2019). Esta circunstancia mayoritaria de disponibilidad se corresponde con lo que se mantiene en la mayor parte de la literatura consultada (Dias et al., 2016; Konca, 2021; Papadakis et al., 2019), lo que confirma que los sectores sociales más acomodados han acelerado en los últimos años el equipamiento de sus hogares, bien porque así lo requería su dedicación profesional o para atender la demanda de sus hijas e hijos tanto para su tiempo de ocio como para las tareas escolares.

Pero si en cuanto a la disponibilidad no se suscitan mayores problemas, sí aparecen en otros planos, tal como sugieren los grupos focales. Uno de ellos se refiere al uso o función que desempeña el dispositivo empleado, siendo habitualmente utilizados para el entretenimiento, como ya se señalaba en la fundamentación (Erdogan, et al., 2015) y coincidiendo con estudios como el de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2019). Además, hay que

subrayar que este uso aumentó de forma considerable durante el confinamiento. Por otra parte, las familias entrevistadas también describen a las y los menores como particularmente habilidosos, al igual que se muestra en otras investigaciones (Dias et al., 2016).

En cuanto al equipamiento de los centros destacar que es homologable con el disponible en los hogares, también cabe preguntarse si el profesorado tiene la capacitación suficiente como para manejar con solvencia las sucesivas oleadas de dispositivos tecnológicos tanto de *software* como de *hardware*. Si abordamos la relación entre las dos instituciones, sí aparecen evidencias directas en casos concretos de familias que usan recursos en el hogar como consecuencia de ser utilizados en la escuela. Sin embargo, otras familias también destacan la no utilización en las aulas de los recursos digitales por razones que, según ellos, tienen que ver con la edad del docente. Por otra parte, también hay familias que consideran que la situación de pandemia ha supuesto un uso obligado de estos recursos. Estas distintas situaciones nos recuerdan la idoneidad de lo afirmado por Grané (2021), cuando resalta la necesidad del acompañamiento educativo y el asesoramiento a las familias en el uso de los recursos digitales. Cuestión muy distinta es si tal ha de ser la función educativa de la institución escolar, y si ese fuera el caso convendría perfilar el papel que habría de ejercer para no servir como correa de transmisión de lo que ya se denomina como "tecnopopulismo" (Bickerton & Invernizzi, 2021). Una suerte de neoconservadurismo político que se desarrolla a la sombra de la difusión en los ámbitos productivos y culturales de las tecnologías digitales.

Sobre la segunda cuestión, pese a que los agentes entrevistados no lo formulan de forma explícita y directa, sí se desprende de algunos de los comentarios que el nivel socioeconómico y educativo determina sus percepciones y el modo de apropiarse de los recursos digitales. En ese sentido tales consideraciones son coincidentes con la mayoría de los estudios que analizan estas variables, como lo manifiestan Jiménez-Morales et al. (2020). Así, la cuestión relevante no es tanto detectar los diferentes niveles de equipamiento, tratado en el punto anterior, sino especialmente en cómo varía la percepción y apropiación de los recursos digitales por parte de los distintos grupos sociales.

La mayor parte de las familias declaran miedos e inseguridades ante el peligro de posibles adicciones, como también exponen Lepienik y Samec (2013), pero sin entrar en el alcance del término en estas edades tan tempranas (Carbonell, et al. 2021); y son partidarias de unas normas para el uso de los recursos digitales, ajustando la regulación en el control de tiempo de exposición en primer lugar, lo que coincide con las investigaciones consultadas (Berríos et al., 2015; Grané, 2021; Konca, 2021). Aun así, confiesan que esta regulación es un foco de conflicto familiar permanente. En menor medida, también como acción reguladora, algunas familias mencionan el uso de estos recursos como refuerzo positivo o negativo para favorecer el esfuerzo, acatamiento de normas y el propio uso de los dispositivos por parte de sus hijas e hijos.

Entre las familias que participaron en el estudio hay quienes directamente consideran que estos medios o son negativos por absorbentes, por el peligro de posibles adicciones, la publicidad o los *influencers*; o no son ventajosos para el aprendizaje de sus hijas e hijos, situación también advertida por varios autores (Erdogan et al., 2019; Grané, 2021; Papadakis et al., 2019). Entienden que sirven para motivar y entretener (Ebbeck et al., 2015), esto último muy empleado en el confinamiento; y a la vez creen que podrían ser útiles para el aprendizaje presente y futuro, pero no se sienten seguros de poder ayudar en ese proceso (Berríos et al., 2015; Lepienik & Samec, 2013; Papadakis et al., 2019). En consecuencia, reclaman una formación o asesoramiento que nadie les ofrece, lo que nos lleva a la tercera cuestión planteada.

Este estudio evidencia que para las familias estos recursos ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje, pero, al igual que el profesorado, necesitan contar con apoyo para poder descubrir cómo hacerlas efectivas y cómo pueden llevar a cabo una mediación activa centrada en la negociación, co-uso, comunicación y apoyo educativo (Grané, 2021; Konca, 2021; Lepienik & Samec, 2013). Afirman, que las niñas y niños, que forman parte de esta generación digital, están instalados en el plano de aprovechar las oportunidades del digitalismo, solo falta que los adultos les

acompañen. En este sentido, muchos se sienten incapaces de hacerlo y, o se limitan a labores de vigilancia y control o los dejan solos, lo que refleja un uso de estos recursos como chupete digital (Ebbeck et al., 2015). Se observa que son destacables, aunque minoritarias, algunas actividades realizadas juntos, como la de ver películas o analizar el fenómeno *influencers* de forma crítica. Refiriéndose a la situación de confinamiento, se lamentan de que resultó aún más evidente su falta de formación en estos temas.

Con todo, estas mismas familias, a nivel educativo, prefieren los materiales impresos y los manipulativos, dejando los digitales para apoyo, complemento o refuerzo; a pesar de reconocer ventajas en los digitales como son la actualización, la inmediatez, portabilidad, retroalimentación, interactividad y su capacidad de motivación. Este aspecto refleja también la falta de consenso existente en la investigación sobre el hecho de que se pueda o no afirmar que estos medios son universalmente valiosos, al menos para estas etapas de la educación infantil (Ebbeck et al., 2015; Konca, 2021; Lepienik & Samec, 2013; Papadakis et al., 2019)

Aunque en las estrategias de mediación empleadas no se ha detectado un patrón claro, es evidente que la gran mayoría de los medios digitales vienen asociados con el entretenimiento y con actividades de ocio, lo que influye en el acompañamiento que se proporciona. De ahí la dificultad para sobrepasar esta aproximación al utilizar estos mismos medios para tareas aparentemente más serias como serían las tareas escolares. Aun así, en este estudio también se muestra que, en el caso de las familias cuyas hijas e hijos emplean recursos digitales en la escuela, se aceptan de forma más clara las posibilidades educativas de estos recursos, aunque también se arguye cierta necesidad de equilibrio entre escuela y hogar. Esta situación apoya las aportaciones de Dias et al. (2016) al señalar la correspondencia entre una adecuada integración digital en las aulas de infantil y una actitud más positiva por parte de las familias, tanto si se alude al potencial educativo de estos recursos, como a la importancia de una adecuada mediación por su parte, ejerciendo menos guardianes y más como guías.

V. Conclusión

Hay un consenso bastante generalizado, y de los grupos focales se desprende igualmente, que la intensificación de la digitalización alentada por la pandemia del COVID-19, ha dado un paso sin retorno. Como en otros ámbitos productivos y culturales, el proceso de adopción de la tecnología digital ha provocado y va a provocar importantes cambios en la enseñanza y, por tanto, se ha de evaluar y valorar la adecuación de dicho equipamiento. De hecho, algunas de familias participantes en este estudio, al igual que se señala en otras investigaciones, consideran que con niñas y niños de tan corta edad no resulta conveniente mantenerlos demasiado tiempo ante las pantallas ni en el colegio ni en sus casas, opinión también acorde con algunas advertencias pediátricas. Este es un aspecto sobre el que convendría seguir estudiando para analizar los posibles efectos y consecuencias que puede tener esta exposición y así poder diseñar protocolos que orienten la relación de los más pequeños con los dispositivos digitales; instrumentos que, desafortunadamente, escasean y que urge elaborar.

En el trasfondo de varias de las intervenciones de las familias, late el reconocimiento de que su mayor implicación pasa por una también mayor formación personal e información y asesoramiento, incluso intervención, por parte del profesorado del centro. Ya no es suficiente el quedarse con señalar que comprenden este o aquel dispositivo, aplicación, material o libro de apoyo. Las familias solicitan avanzar un poco más para que, mediante las orientaciones del profesorado, puedan implicarse de modo más eficiente en las tareas escolares, superando así la función de ser simples "vigilantes" para convertirse realmente en "guías" en el acompañamiento o mediación educativa con estos recursos tecnológicos. La formación ha de permitir una mejora en el adecuado manejo y aprovechamiento de las aplicaciones y herramientas digitales que se les recomiendan desde el

colegio a sus hijas e hijos; esta falta de conocimiento ha quedado evidenciada en la etapa de confinamiento, tal y como se desprende de las opiniones vertidas en los tres grupos focales.

Dado que las “oportunidades tecnológicas” no se reparten simétricamente entre la población adulta, mucho menos lo hace en la infantil, por lo que convendría seguir indagando sobre las estrategias más efectivas para que, tanto desde la institución escolar como desde las familias, se reduzcan estas diferencias. En la medida de lo posible la mediación debería prestar especial atención a las microdiferencias de género, a las generadas por el tamaño de la población de residencia, por el nivel socioeconómico y educativo de las familias y por el tipo de cultura tecnológica dominante. Una cultura tecnológica dominante que convierte a las familias y docentes en actores reactivos y no proactivos, y que además reduce el uso de estos recursos a motivar y entretener en lugar de a fomentar otra visión o concepción del mundo más reflexiva y crítica.

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido posible y apoyado por el proyecto: Los materiales didácticos digitales en la educación infantil. Análisis para su uso en la escuela y el hogar. INFANCI@DIGIT@L (RTI 2018-093397-B-100) (2019-2022), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias

- AEP (2021). *Congreso AEP 2021: Los pediatras advierten de una "pandemia" de problemas de salud mental en la población infanto-juvenil y urgen un plan de prevención y respuesta*. <https://go.uv.es/4G8rgXC>
- AIMC (2019). *Informe Niñ@s-2018*. AIMC. <https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/aimc-ninos/>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Berrios, L., Buxarrais, M. R., & Garcés, M. S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar*, 45, 162-168. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-17>
- Besoli, G., Palomas, N., & Chamorro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Aloma*, 36(1). 29-39. <https://doi.org/10.51698/aloma.2018.36.1.29-39>
- Bickerton, Chr., & Invernizzi, C. (2021). *Technopopulism: The new logic of democratic Politics*. Oxford University Press.
- Carbonell, X., Calvo, F., Panova, T., & Beranuy, M. (2021). Consideración crítica de las adicciones digitales. *Digital Education Review*, 39, 4-22. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.4-22>
- Costa, M., Busó, P., Blasco, C., & Morante, M. (2021). *Changer. Children's profiles new segmentation. Insight and preferences of children 4 to 12 years old*. AIJU.
- Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Di Gioia, R., & Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders'. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 414-427. <https://doi.org/10.1177/2043610616676024>
- Ebbeck, M., Yim, H.Y.B., Chan, Y., & Goh, M. (2015). Singaporean Parents' Views of Their Young Children's Access and Use of Technological Devices. *Early Childhood Education Journal*, 44, 127-134. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0695-4>
- Enireb, M., & Patiño, V. (2017). Parálisis cerebral infantil: estimulación temprana del lenguaje. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 627-706. <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Erdogan, N.I., Johnson, J.E., Dong, P.I., & Qiu, Z. (2019). Do Parents Prefer Digital Play? Examination of Parental Preferences and Beliefs in Four Nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage (4ª edición).

- Grané, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science. Computer Review*, 26(4), 519-527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- INE (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2020*. https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles. Influencia del nivel socioeconómico materno. *Comunicar*, 64, 21-28.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. (Eds.) (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage
- Konca, A. S. (2021). Digital Technology Usage of Young Children: Screen Time and Families. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- Lepienik, J., & Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Comunicar*, 40, 119-126. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-02>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears About Technology Shape Children's Lives*. Oxford University Press.
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.
- Papadakis, S., Zaranis, N., & Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children's mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22(100144), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100144>
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate, *International Journal of Research & Method in Education*, 29:1, 23-37, <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Rideout, V. (2017). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. *Common Sense Media*, 263-283. <https://go.uv.es/PzAnH67>
- San Martín, A., & Peirats, J. (2018). Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-17. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/5>
- Støle, H. (2018). Why digital natives need books: The myth of the digital native. *First Monday*, 23(10), 1-5. <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9422>
- Vittrup, B., Snider, S., Rose, K., & Rippey, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their Young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523749>